

Tillmann J. A. (1992): *Szigetek és szemhatárok*. Holnap, Budapest.
 Török Gábor (1997): A mozgóképek inváziója. *Életünk*, 7. 755–760.
 Török Gábor (2000): Műfajiság és műfajtalanság. Film-rendszertani tépelődések régi és új (magyar) filmek tütygén. *Életünk*, 5. 469–478.

Virilio, Paul (1992): *Az eltűnés esztétikája*. Balassi – BAE Tartóshullám, Budapest.

Török Gábor

BDF, BTFK Művelődéstudományi és Kommunikáció Tanszék

Múló epizód vagy a visszatapsolt epizodista?

Az ember és erkölcs tanítását szolgáló magyarországi pedagógiai innovációról

A tokaji aszú és a fütyülős barack, Puskás öcsi és Janics Natasa, a Mefisztó és a Sorstalanság mellett az emberismeret nevű tantárgy is hungaricum, hazai innováció, melynek a maga nemében nincsen párja a nagyvilág oktatásügyében.

Lajtán innen és Lajtán túl a katekézisen és a valláserkölcson kívül találhatunk önismertet, világi etikát, állampolgári ismeretet, kommunikációt, társadalomismeretet és hasonlókát, de hazánkon kívül máshol nincsen olyan tárgy, mely egybeépíti a leíró és normatív embertudományokat, és ezzel elkerüli a pszichologizálás, a szociologizálás és a moralizálás csapdáit, mely az emberről mint biológiai, pszichikus, történeti-társadalmi és szellemi lényről egyszere szól.

Világunk emberkép-kínálata és emberismeretünk emberképe

Nem csak a reklámokból, a politikai nyilatkozatokból és az élménykultúra (1) tömegtermékeiből, hanem igen gyakran a tankönyvekből, a tantervekből, a tudományos közleményekből, a bírósági döntésekből és a templomi ígéhirdetésből is olyan emberkép olvasható ki, mely erőteljesen redukált emberképek rész- és félgazságaira épül. Az embernek van kémiai-biológiai, pszichikus, társadalmi-kulturális és pneumatikus-szellemi dimenziója, de nem egyszerűsíthető le ezen lételvek egyikére sem. Az ember ezen (és egyéb) lételvek igen bonyolult szerkezetet alkotó egysége, egész-sége, amely végső soron titok, a tudomány számára csak megközelíthető. A redukált emberképek „az ember nem egyéb mint”-típusú definíciók csábító ígézetében születtek. Az ember lényegének megközelítésére sokkal inkább alkalmas „az ember egyéb, mint”-típusú megközelítés, ez azonban korántsem zárja ki a tudományos erőfeszítést, csak hogy ehhez olyan habitus szükséges, mely számol azzal, hogy az ember egyéb, mint ahogyan őt mi az összes embertudomány eredményeit felhasználva elképzeljük az emberismeret nevű tantárgyban.

Az emberről való tudás, önmagunk ismerete és a műveltség egymást nagy részben átfordó halmazok. A művelt ember úgyis meghatározható, mint aki bensőséges és reflektív viszonyban van önmagával, természeti, társadalmi és szellemi környezetével, továbbá a transzcendenssel is (és ez arra is vonatkozik, aki művelt ateistaként végül is tagadja). Ez a bensőséges és reflektív viszony többféle, egymást kiegészítő tudást jelent, melyek a mindennapi tudásra épülnek, abból táplálkoznak, arra reflektálnak, azt gazdagítják. A mindennapi életben felvetődő „ki vagyok én?” kérdésen a tudomány a „mi az én?” kérdésre adott válaszaival próbál segíteni. Míg a mindennapi életben az emberszubsjektum, a tudomány számára objektum, itt az ember létezése, ott a lény a vizsgálódás tárgya. Itt

különös, ott általános vonásai, itt inkább ami benne változó, ott inkább ami benne állandó, itt élményekben éljük át, ott fogalmakban határozzuk meg. A mindennapi életben a vizsgálódás iránya önmagamtól a másikig, míg a tudományos vizsgálódás éppen ellenkező irányultságú. Az emberismeret e két irányt próbálja összekapcsolni.

A homo oeconomicus, a homo technicus, a homo politicus, a homo aestheticus, a homo ludens, a homo ethicus és a homo religiosus megismeréséhez szükséges nem mindennapi tudásnak meghatározó, de nem kizárólagos és nem is feltétlenül a legfontosabb eleme az alapvetően, de nem kizárólag episztemikus természettudományi tudást a jóval inkább doxa-jellegű társadalomtudományi tudás, valamint az ezekhez képest meta-szintet jelentő filozófiai tudás. A „tudományos” és a praktikus-technológiai” tudásokon kívül fontos eleme még az emberrel kapcsolatos ösztudásnak (vagyis a műveltségnek, az emberképnek és az önismeretnek) a mitikus, a vallási, a misztikus, a művészeti, a gnoszisz-jellegű, az empátikus-megértő és a kontemplatív jellegű tudás is. Olyan tudásra van szükségünk, mely képes egységben látni az egyszerre meghatározott és nyitott, véges és végtelen, biztonságra törekvő és kockáztató, maradandó és történeti lényt. Ilyen tudást kínál az emberismeret.

Emberismeret: új tantárgy a kilencvenes évek elején

Már a rendszerváltás előtti évben is felmerült az emberismeret mint általános-, középiskolai tantárgy, és mint főiskolai és egyetemi szak lehetősége. (2) Az emberismeret tantárgy nem tudományos műhelyben született, hanem gyakorlatias válaszként arra a kihívásra, amit egyfelől az iskolában tapasztalható akut emberrel kapcsolatos tudáshiány, másfelől az 1989-es politikai rendszerváltozás következtében megnőtt kezdeményezési és cselekvési lehetőség jelentett. Az új tárgy gyakorlati megvalósításában fontos szerepet játszott a Borsod Megyei Pedagógiai Intézet *Az osztályfőnöki munka megújítása* című pályázata, amelynek zsűrizéskor meglepődve kellett megállapítanom, hogy a pályázók nagyobb része az osztályfőnöki óra megújítása címén ugyanazt az emberismeretet javasolta, melyet az Országos Köznevelési Intézet boszorkánykonyhájában főztünk ki. A leíró és normatív embertudományokból összeötvözött emberismeretet már 1990-től tanították tucatnyi, 1993-ban már ötven-hatvan általános- és középiskolákban. (3) 1989-től két tanítóképzőben (4) (a Zsolnai József és Kocsis Mihály által irányított felsőoktatási kísérlet keretében) (5), majd a következő években más főiskolákon, 1993-tól pedig már a Pécsi Tudományegyetemen is. Mivel a rendszerváltás után nem várhattuk, hogy pedagógusképző főiskolákon a meglévő, nem túl magas színvonalú fejlődéslelektanon kívül rövid időn belül jó minőségű személyiséglelektan, szociálpszichológiát, szociológiát, etikát, filozófiai antropológiát, vallástant, kulturális antropológiát, ökológiát és politológiát lehet tanulni, ezért – emberismeret néven – egy olyan tárgyat dolgoztam ki, melyben szintézist alkottak a leíró (elsősorban pszichológia és szociológia) és a normatív (filozófiai antropológia, etika) embertudományok. (6)

Mint az ember- és társadalomtudományokért felelős munkacsoport tagja már a politikai rendszerváltozás előtt egy évvel részt vettem a Nemzeti Alaptanterv (továbbiakban: NAT) kidolgozásában. Akkor még a történelem mellett a gazdaság- és háztartástan, az önismeret (pszichológia), a társadalomismeret, az erkölcsismeret és a vallásismeret (7) képviselték az új tárgyakat. A különböző embertudományok szempontjait és eredményeit ötvöző-összegező emberismeret nevű tárgyra tett javaslatomat – mint rokonszenves utópiát – akkor még csak kis többséggel ugyan, de elvetették. Volt ennek a munkának egy hallatlanul izgalmas mozzanata. Egyszerre tartom kisebb fajta csodának, ugyanakkor ma is megvalósítható lehetőségnek, ami akkor történt: a nyolc fős, nagyon különböző sorsú, világnézetű, ízlésű és pártállású szakemberekből álló munkaközösség képes volt meg egyezni olyan alapértékekben, mint a szabadság, a tudás, az erkölcs, az élet, a munkálkodás-alkotás, a szépség és a szeretetre épülő egység.

A „mozgalmi” jellegű innovációk és az intézményes kezdeményezések a Zsolnai József által igazgatott Országos Közoktatási Intézet általam vezetett Embertan-műhelyében találkoztak össze. Öt éven keresztül itt találkozott az embertan tanításával foglalkozó 40-50 pedagógus (köztük néhány gyógypedagógus, néhány hitoktató és egy katolikus pap), akik Embertan műhely néven rendre találkozhattak az embertudományok legjobbjaival (Balassa Péterrel, Nyíri Tamással, Tóth Gézával), és bekapcsolódhattak a különböző embertudományokat képviselő tudósok kerekasztal-beszélgetéseibe. Az Embertan műhelyben készültek az első tantervek (8), tankönyvek (9), tanulás- és módszertani útmutatók (10) egyéb oktatási segédletek. (11) Itt kerültek kidolgozásra a Zsolnai-féle Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP) embertan, etika és vallás tantervei. Az ÉKP számára kidolgozott emberismeret elsősorban azokra a konszenzus-értékekre épült, amelyek, mint említettem, 1989 elején rövid időre felbukkantak a NAT-ban. A műhely vezetője kezdett el 1991-től négy-öt főiskolán, majd két egyetemen embertant tanítani. E műhelyben született meg a NAT Emberismeret nevű műveltségterülete is.

Az emberismeret tantárgy legfőbb jellemzői

Annak ellenére, hogy a NAT-ba bekerült emberismeretet a dokumentumot véleményező pedagógus-társadalom döntő többsége elfogadta, felvethető az a kérdés, hogy világnézeti szempontból mennyire kényes tárgy az emberismeret. Másképpen: melyik emberkép alapján műveljük az emberismeretet. Az emberismeret nem kényesebb világnézeti szempontból, mint az irodalom vagy a történelem. Természetesen minél magasabb évfolyatoknak tanítjuk az emberismeretet, annál inkább lehet és kell is jelezni a különböző – és választható – felfogásokat olyan kérdésekben, mint a test és lélek kapcsolata, mint a szabadság vagy a végesség.

Mivel az ember értékelő és értelmező lény, semmiféle emberi tevékenység, így az emberismeret tanítása sem lehet „értéksemleges”, sőt az emberismeret kitüntetetten olyan műveltségi terület, ahol a semlegesség szinte lehetetlen, de értelmetlen is. Ez persze nem jelentheti azt, hogy az emberismeret tanítása közben előnyben lehetne részesíteni valamelyik nézet- és eszmerendszert, világnézetet, ideológiát a többiek rovására. Ugyanakkor e tárgy tanítása közben jó lehetőség nyílik az emberrel kapcsolatos különféle felfogások és nézetek szembesítésére és párbeszédére. Ennek a konszenzus-emberismeretnek az emberképe a biologikum, pszichologikum, szociologikum és a szellem dimenzióiból összeálló és szerves egységet alkotó, több dimenziós ember. Ez a többszólamú emberkép jó lehetőség arra, hogy ki-ki saját világnézete szerint válassza ki és rangsorolja a különböző dimenziókat.

Ebben az elképzelésben szintézisbe kerül mindaz, ami az emberben együtt van, amit az egyes embertudományok – mert ez a dolguk – saját (partikuláris) szempontjaik szerint vizsgálnak, ennek összes előnyével és hátrányával. A mi emberismeretünkben a biológiai, lélektani, szociológiai, etikai, kultúrantropológiai, filozófiai, teológiai, ökológiai, politológiai és egyéb nézőpontok mellett egyenrangú megközelítésként szerepel a művészet is, hiszen olyan kérdések esetében, mint a szerelem, a szabadság, a remény, a rend, a vé-

A mi emberismeretünkben a biológiai, lélektani, szociológiai, etikai, kultúrantropológiai, filozófiai, teológiai, ökológiai, politológiai és egyéb nézőpontok mellett egyenrangú megközelítésként szerepel a művészet is, hiszen olyan kérdések esetében, mint a szerelem, a szabadság, a remény, a rend, a végesség, jól érezhetők az embertudományok korlátjai, s a művészet válaszait ilyenkor hitelesebbnek tarthatjuk.

gesség, jól érezhetők az embertudományok korlátjai, s a művészet válaszait ilyenkor hi-telesebbnek tarthatjuk.

Ebben a tematikában a felsorolt nézőpontok többé-kevésbé egyenrangúak, ám az egyes témákban és altémákban értelemszerűen adódnak dominanciák. Természetesen létrejöhethetnek másfajta irányultságok és hangsúlyok az egyes iskolák helyi tanterveiben is. A tárgyat tanító tanár egyéni hangsúlyai is jogosak, miként a diákok igényei is sajátos hangsúlyokat hozhatnak be. Az egyenlők között elsők lehetnek a metaszíntet képviselő embertudományok. Ilyennek elsősorban a filozófiai antropológia tekinthető. (A biológiai, pszichológiai és szociológiai megközelítéshez képest természetesen metaszínt az etikai is.) Hangsúlyt kaphat az ön-, a kapcsolat- és a társadalomismeret, valamint az otthonalakításra és a családalapításra való felkészülés is. Kétségtől másféle emberismeret kívánkozna abban az iskolában, ahol a jó családanyát és családapát, más milyent, ahol a vállalkozót, más milyent, ahol a jó háziasszony, más milyent, ahol a magabiztos és empátikus kapcsolatteremtőt, más milyent, ahol a homo politicust célozzák meg.

A különböző embertudományokat szintetizáló emberismeret részeként jóval hatásosabb lehet az erkölcsstan, mint önmagában, amikor is könnyen válhat moralizálássá. Ugyanez áll az önismeretre is, amely önmagában könnyen válhat pszichologizálássá vagy lelkizéssé, valamint a társadalomismeretre is, amely más ember-tanok társaságát nélkülözve könnyen be-leeshet a szociologizmus, a szociologizálás vagy az átpolitizálódás bűnébe.

Abban, hogy feladata-e az iskolának az erkölcsi nevelés, sokkal erősebb az egyetértés, mint abban, hogy tanítható-e az erkölcs. Jó néhány neves filozófus, pszichológus és pedagógus – köztük J. Piaget, L. Kohlberg, L. Goldmann – határozottan állítja, hogy igenis tanítható az erkölcs, azaz pedagógiai tevékenységgel is befolyásolható az erkölcsi személyiség kialakulása. Heller Ágnes szerint erkölcsöt tanítani annyit jelent, mint tartalmat adni a jót és a rosszat megkülönböztető képességünknek (amely mentális képesség, logikus gondolkodás, problémamegoldás, alkalmazó ítélet, képzelőerő, affektus, orientáló érzések, lelkiismeret, odaadás, lelkesedés és szenvedély ötvöze), erkölcsöt tanulni pedig: e tartalmat bensővé tenni. (12) Keresztény pedagógusok között is akadnak szép számmal, akik szerint lehetséges egyetemes etika, konszenzus etika. A katolikusok általában a lex naturalisra, a protestánsok pedig az általános kegyelemre hivatkoznak. (13) Egyetemes etikát tanítanak többfelé a világon „világi etika”, „természetes erkölcsstan” néven. (14) Tehetik ezt azért is, mert az ember történetiségéből és szabadságából következően a legújabb korban létrejöhettek nem vallási alapú erkölcsi rendszerek is, amelyek — még ha valamiképpen kapcsolódnak is a vallásos etikákhoz — választási lehetőséget jelentenek a vallás-erkölcsökhöz képest.

A konszenzus először is azon az alapon jöhet létre, hogy az ember egyetlen faj. Másodszer azért, mert a különböző erkölcsökben és etikákban eléggé sok a közös pont. Harmadszor azért, mert eléggé különböző világnézetű gondolkodók számolnak egyaránt alapértékekkel. Negyedszer azért, mert az emberi jogok nyilatkozata és egyéb mai alapidokumentumok is számolnak alap-értékekkel és alap-erényekkel. A konszenzus-etika nem valamiféle „színtelen-szagtalan”, steril lekerekítés, hanem érzékelteti az eredőket, a közös nevezőre hozott másságokat, a konszenzus nehézségeit és tökéletlenségeit. Lehetőséget ad arra, hogy a tanulók és a tanárok eltérjenek a konszenzustól. A kisebb gyerekek számára természetesen azokat a kérdéseket célszerű feldolgozni, ahol leginkább egyértelmű a konszenzus. Az erkölcsstan iskolai oktatására a már másfél évtizedes hazai gyakorlat által is igazoltan az embertudományokba ágyazott etikát, vagyis a mi emberismeretünket tartom a lehető legjobb megoldásnak.

Az emberismeret mint a nemzeti alaptanterv egyik specifikuma

Az ÉKP számára elkészült emberismeret-tanterv rövidített változata került be 1996-ban a szocialista és liberális pártok koalíciójára épülő kormány által elfogadott és beve-

zetett NAT-ba. (15) Így tehát az emberismeret lett a hivatalos curriculum egyik legmaradékosabb tantárgya (16), mely – az oktatásszociológiai felmérések szerint – elfogadható volt a különböző világnézetű pedagógusok, szülők és tanulók nagy többsége számára. Az ilyen mértékű támogatás elsősorban annak a több dimenziós (biológiai, pszichikus, történeti-szociológiai és szellemi) emberképnek volt köszönhető, melynek „általános emberi” alapja körül olyan mértékű konszenzus képződött, amelyet mind a keresztény, mind a szocialista, mind a liberális értékrendet vallók többsége el tudott fogadni. Sok diák, szülő és tanár látta, illetve egy-két éves oktatási tapasztalat birtokában már tapasztalhatta is, hogy ez az emberfelfogás sikeresen szolgálhatna egy olyan nevelési gyakorlatot, mely hozzásegítené a fiatalokat, hogy a világ jelenségeit az Egészre vonatkoztatva ismerjék meg, hogy képesek legyenek az okos (mégsem számító, hanem odaadó) szeretetre, valamint az adásra és felelősségre épülő társadalom megvalósítására.

A NAT bevezetésekor az iskolák egyharmadában hetedikről kezdve legalább heti egy órában önálló tárgyként (akkor még leggyakrabban embertan vagy emberismeret néven) tanították (és volt csaknem száz olyan iskola is, ahol harmadiktól vagy ötödiktől kezdték a tárgy tanítását). Az iskolák másik harmadában az osztályfőnöki órát engedték át a tárgy céljára. A harmadik harmadban elmismásolták (nevezzük néven nyíltan vagy burkoltan szabotálták) az új tárgy bevezetését. Tehették, hiszen a NAT hamarosan politikai kampány témája lett.

A kilencvenes évek második felében – különböző előadásokon, továbbképzéseken és tanfolyamokon – rögtönzött közvélemény-kutatásokat tartva mintegy 2000 pedagógus véleményét ismerhettem az emberismeret tanításával kapcsolatban. Döntő többségük (95–98%-uk) egyetértett azzal, hogy az emberrel kapcsolatos tudást tekintve az iskolai deficit igen jelentős, hogy az egyéb – a jelenlegi tantárgyakkal képviselt – tudásterületekhez képest az emberre vonatkozó tudás jócskán elmarad. Egyetértettek azzal is, hogy ez ügyben sürgősen tenni kellene valamit, valamint azzal is, hogy erre jó megoldásnak kínálkozik a NAT-ban szereplő emberismeret helyi körülményekhez igazított változata. Amikor azonban a gyakorlati kivitelezésre került volna sor, részben makacs ellenállást, részben tehetetlenséget tapasztaltam: ki tanítsa, honnan és kitől vegyenek el órát, kérdezték, elsősorban az igazgatók. Sajátosan kettős (skizoid) „elvben igen, gyakorlatban nem” magtartás alakult ki, és a mérleg nyelve az esetek jelentős részében a „nem” felé billent. A végső fő érv – az alibi-keresés logikája szerint – az lett, hogy az új kormányzat majd úgyis eltörli az előző kormányzat NAT-ját, az emberismerettel együtt.

Mindezzel együtt a magyar innováció sikertörténetként indult. Nem túlzás annak nevezni hiszen 1994–96-ban közel ezren végeztek ez az Országos Közoktatási Intézet majd a Pécsi Tudományegyetem Pedagógiai Intézete (ide kerültek át az embertan fölött bábáskodó OKI-munkatársak) szervezésében 30–40–60 órás emberismeret tanfolyamokat. A Janus Pannonius Tudományegyetem pedagógiai szakán legalább négyszázan hallgattak 12 órányi antropológiát. Mintegy ezer lelkes (és bizonyos kompetenciával is rendelkező) híve volt még 1997–98-ban az emberismeretnek, de nagyobb részük képtelen volt sikeresen alkudozni kollégáival és/vagy igazgatójával, hogy legalább heti egy órát kapjanak legalább két évfolyamon.

Az összkép kétségkívül értelmezhető úgy is, hogy az iskolák többségének nem igen kell az emberismeret: vagy azért, mert eleve elzárkóznak az új elől, vagy azért, mert nehéz feladatnak tartják, vagy azért, mert nem akarják felborítani az órarendet, vagy azért mert ideológiai alapon nem azonosulnak az előző kormányzat NAT-jával, vagy azért mert pragmatista és utilitarista értékrendjükbe nem illik bele sem az ember, sem az erkölcs. Ez azonban csak része, és talán kisebbik része az igazságnak. Tény, hogy volt legkevesebb öt száz, ahol komolyan belevágtak az emberismeret művelésébe.

Az emberismeret történetének leszálló ága

Mivel a pedagógusok egy része úgy értelmezte a győztes párt választási programjának oktatási elképzeléseit, hogy a NAT majd eltöröltetik, sok iskola egyszerűen szabotálta a NAT-ban szereplő új műveltségi területeket megjelenítő tárgyak helyi tantervebe való beemelését, vagy oktatásának elkezdését. Ennek a „passzív ellenállásnak” egyik legnagyobb vesztese éppen az emberismeret lett. Habár az új oktatásügyi irányítás – bölcsen – nem törölte el a NAT-ot, hanem éppen a készülő kerettanterv elvi alapjának tekintette, ez a tény önmagában nem javított az emberismeret helyzetén, sőt az idő múlásával még azokból az iskolákból is „kikopott” az emberismeret, amelyekben 1998 őszén tiszteességgel elkezdtek. Ennek egyik oka az volt, hogy „tanügyi berkekben” azt beszélték, hogy emberismeret helyett majd etika lesz az iskolában.

Az 1998-ban hatalomra került jobbközép kormány oktatásügye nem törölte el a NAT-ot, de erőteljesen megkötötte az iskolák szabadságát egy központi kerettantervvel. A kerettantervi munkálatok idején (1999–2000) valóban felvetődött az a gondolat, hogy az emberismeret helyett etikát kellene tanítani. Ezzel az oktatásügyi miniszter által felkért etikaoktatási szakbizottság (17) is szembesült. A különféle embertudományokat (közülük is első sorban az etikát) képviselő, különböző világnézeti (18) tagjai az emberismeret védelmére keltek, és elképzelhetőnek tartották az etika előtt és mellett történő oktatását, de még inkább azt az elképzelést támogatták, hogy egyetlen tárgyban egyesüljön a leíró emberismeret és a normatív etika, hogy ez az etika az embertudományokra, az emberismeretre épüljön, abba ágyazódjon bele. A bizottság teljesen egyetértett abban, hogy az erkölcsi nevelés segíti a minden emberben meglévő erkölcsi érzések kiművelését, alkalmazkodva a személyiségfejlődés folyamatos és a tanuló korosztályok sajátos problémavilágához, az etika oktatása pedig a helyes magatartás (vagyis az értékekhez való megfelelő viszony) alapelveivel ismerteti meg a tanulókat, és feltárja azokat az érték-dilemmákat, amelyek az ember sorsától elválaszthatatlanok. Ezek megértéséhez viszont nélkülözhetetlen a helyes ember- és társadalomismeret. A szakbizottság határozottan úgy ítélte, hogy az ember- és erkölcsismeret és a hittan (illetve a hittanba beépített vallási alapú erkölcsstan) nem helyettesíthetik egymást, hogy sem ellenlábasai, sem versenytársai egymásnak, valamint abban is egyetértettek, hogy hittan jól építhet az ember- és erkölcsstanra.

Végül is Ember- és társadalomismeret, etika néven (válozatlan tartalommal és emberképpel) (19) olyan tárgy került be a kerettanterv általános iskolai részébe, mely tartalmát tekintve valóban a NAT alapján áll, terjedelmét illetően azonban erőteljes elégedetlenséget fejezte ki mind a szakbizottság, mind azok a pedagógusok, akik ezt a tárgyat több évfolyamon és nagyobb óraszámban tanították volna. Ebben a rendkívül alacsony óraszám-ban (mely már szinte az eredeti elképzelés paródiáját jelentette) és a sokak által több-kevesebb joggal melléktantárgyként értelmezett modul-státuszban nem valósítható meg sem a NAT-ban, sem az etikaoktatási szakbizottságban megfogalmazott követelmény, de annak a keresztény és humanista erkölcsi értékrendnek sem felel meg, amelyet az ország akkori, magát kereszténydemokratának deklarált vezetése képviselt. Az ilyen mértékű kicsinyítésben az emberből csak gnóm marad, hiszen miféle tudás adható át, mondjuk, a nemiségről, férfi-nő szerepekről, a szerelemről, a párválasztásról, a házasságról és a családról, ha minderre mindösszesen két-három tanóra jut. Az iskoláknak ugyan lehetősége van arra, hogy olyan helyi tantervet készítsen, amelyben akár elsőtől tizenkettedikig szerepelhetne az emberismeret, de még olyan iskola is csak elvétve akad (20), amelyben a szégyenletesen alacsony kötelező óraszám kétszeresében terveznék tanítani ezt a tárgyat.

A minimálisra csökkentett terjedelem következtében áthárítódott az erkölcsi felelősség az iskolákra. Az iskoláknak kétségkívül lehetőségük van arra, hogy – amennyiben fontosnak tartják az embert és az erkölcsöt – olyan helyi tantervet készíthetnek, amelyben ezt a tárgyat több évfolyamon és/vagy nagyobb óraszám-ban szerepeltetik. Mivel a sza-

bad sáv óraszámára igen csekély, s erőteljesen támogatott tárgyak állnak versenyben az ember- és erkölcsismerettel, várhatóan nem sok helyen kerülhet ez a tárgy az őt megillető helyzetbe. Ez a sajátosan magyar, ugyanakkor ízig-vérig európai pedagógiai innováció nem válhatott sikertörténétté, mert sajnálatos módon áldozatává vált a redukált emberkép jegyében született ideologikus és pragmatikus-racionalista gondolkodásnak, mely egyaránt áthatja mind a „nagypolitikát”, mind az oktatáspolitikát. (21) Ezután az iskolák értékrendje döntötte el azt, hogy az ember és az emberismeret halvány epizodista marad-e vagy – ha nem is fő-, de legalább főbb szereplővé válik. Úgy tűnik, hogy az iskolák döntő többsége ma még Krisztust gondol és Barrabást kiált. Hogy mire alapozom ezt? Az elmúlt hat-hét évben legalább kétszáz iskola tantestületével beszélgethettem az ember- és erkölcsismeretről, s rajtuk kívül még legalább félezer pedagógussal ugyanerről másfajta fórumokon. Mindenütt nagyjából ugyanazt tapasztalhattam. Teljes volt az egyetértés közöttünk abba, hogy iskolájukban sincsen érdemben szó az emberről, hogy ott is aránytalanul kevesebbet tudnak a diákok a értékekről, mint a vegyértékekről, az érzésekről és érzelmeikről, mint Dél-Amerika ásványkincseiről, a személyiség „szerkezeti képletéről”, mint az etil-metil-ketonéről. Abban is egyetértettünk, hogy az iskola egyik legfontosabb feladata segítséget adni az önismeret és a kapcsolatkultúra fejlesztésében. Abban is, hogy erre a célra remekül megfelelne a NAT-ban szereplő és a néhány száz iskolában sikeresen és hatásosan oktatott emberismeret. Amikor azonban arra került a sor, hogy akkor mikortól, melyik évfolyamon, mekkora óraszámban fogják tanítani az embertant, vagy nagy csend lett, vagy pedig kitört a kenyér- és testvérharc: senki sem volt hajlandó akárcsak egy negyedórát felajánlani tantárgyai óráiból, hogy összejöjjön legalább heti egy óra az emberismeretnek. Azok pedig, akik lelkesen vállalkoztak az emberismeret megtanulására és tanítására, néhány nap vagy hét múlva felhívtak, s szomorúan közölték, hogy „nem jött össze a dolog”.

Míg a NAT nagy vesztes a filozófia és valástan voltak, a központi kerettanterv első számú vesztese az ember- és erkölcsismeret lett, ugyanis az ember- és erkölcsismeret sajnálatos módon áldozatává vált a redukált emberkép jegyében született ideologikus és pragmatikus-racionalista gondolkodásnak, mely, úgy tűnik, egyaránt áthatotta (és máig áthatja) mind a „nagypolitikát”, mind az oktatáspolitikát. Rendkívül rövid idő alatt töredékére csökkent azoknak az iskoláknak a száma, ahol türhető óraszámában megmaradt az ember- és erkölcsismeret. Sok helyütt a tárgyat lelkesen tanító pedagógusok akarata ellenére számolták fel a tárgyat, vagy zsugorították minimálisra.

A mai (22) szomorú helyzet és a kitörési lehetőségek

A 2002-es választások után az oktatásügy élére ugyanaz a Magyar Bálint került, aki-nek idején a NAT-ot bevezették. Ez az oktatásirányítás kétségkívül nagy dilemma előtt állt, hiszen egyfelől felszabadította az iskolákat az önállóságukat erősen korlátozó keret-

Az iskolák többségének nem igen kell az emberismeret: vagy azért, mert eleve elzárkóznak az új elől, vagy azért, mert nehéz feladatnak tartják, vagy azért, mert nem akarják felborítani az órarendet, vagy azért mert ideológiai alapon nem azonosulnak az előző kormányzat NAT-jával, vagy azért mert pragmatista és utilitarista értékrendjükbe nem illik bele sem az ember, sem az erkölcs. Ez azonban csak része, és talán kisebbik része az igazságnak. Tény, hogy volt legkevesebb ötszáz, ahol komolyan belevágtak az emberismeret művelésébe.

tanterv „igája” alól, másfelől el kell döntenie, hogy vállalja-e az identitást saját magával, vagyis azzal a NAT-tal, mely az 1994 és 1998 között működő szociálliberális oktatásirányítás időszakában született, amelyből eléggé markáns értékrend olvasható ki, s ennek egyik legszembevetőbb specifikuma éppen az emberismeret. Egyelőre nem igen érzékelni jelét annak, hogy a nagyobb szabadság mellett az erősen megcsonkított emberismeret becsülete is helyreállna.

Hiába áll rendelkezésre megfelelő színvonalú oktatási segédletek arzenálja, hiába jelentek meg az első diplomával rendelkező tanárok, s készülnek a különböző felsőoktatási intézmények alap- és posztgraduális képzései keretében félezen, hiába áll rendelkezésre most már elég gazdag – nem egy esetben tíz-tizenöt éves tanítási tapasztalat, félső, hogy ez a hungaricum, ez a valóban emberközpontú magyar oktatási innováció (amelyben egy valóban szép világ felépítését segítő emberkép és embertan találkozott össze), amely nélkül az iskola csak ösvény- és recept-tudással láthatja el a jövő nemzedékét, igen könnyen a redukált emberkép jegyében fogant, rövidre záró racionális-pragmatikus szemlélet zátonyára futhat, jobbik esetben a féllegális mozgalom szintjére szorulhat vissza. Jelenleg ezt a tárgyat a legtöbb iskolában erősen csökkentett üzemmódban működik, az ígért-földje elsvatagosodásának lehetünk tanúi, s az oázisok lajstromozásával vigasztalhatjuk magunkat. Az a baj, hogy azok az iskolák, ahol komolyan veszik az ember- és erkölcsismeret jellegű tárgyakat, nem kerülnek reflektorfénybe, nem válhatnak a többiek számára példává. Legalább is eddig így volt. Pedig lenne mit csodálni és/vagy elgondolkodni példájukon, ugyanis ahol ez jól megy, ott nagyon szeretik ezt a tárgyat mind a diákok, mind a tárgyat tanító tanárok, akiket tanártársai jócskán irigyelnek. Akad olyan iskola, ahol több tucatnyian ebből akarnak érettségizni.

Az eléggé reménytelen helyzetből hétféle kitérésí lehetőséggel számolok. Az egyik természetesen az oázisok felkutatása és propagálása. A második az ember-, erkölcs- és társadalomismeret tanítására jogosító diplomát szerzők – egy-két éven belül már mintegy félezen lesznek – „előnyomulása”. A harmadik kitérésí lehetőség az ugyancsak veszélyhelyzetbe kerülő osztályfőnöki órák és a mi tárgyunk egymást erősítő összefogása. Az osztályfőnökre, az osztályfőnök és az osztály értékközvetítő és készségfejlesztő kapcsolatára továbbra is szükség van, úgynevezett speciális osztályfőnöki tematikákra viszont nem, ugyanis ezek kivétel nélkül beépíthetők az ember- és erkölcsismeretbe. A negyedik a felülről jövő segítség, és most nem az Egek urára, hanem az oktatásügy felső irányítására gondolok. Be kell látnunk, sem rendelettel, sem valami látványos pozitív diszkriminációval nem orvosolható az emberismeret és etika jellegű tárgyak enyhén szólva hátrányos, valójában már-már tragikus helyzete. Ex-miniszterünknek abban igaza volt, hogy bármelyik iskola készíthet olyan helyi tervet, amelyben az ember és az erkölcs immár nem mellékszereplő, s be lehet iktatni a tárgyat első elemítől érettségiig, akár heti két órában, de jól tudom, mert beszélgettem erről vele, hogy az ember és erkölcs iskoláinkban elfoglalt pozíciója szempontjából kedvezőnek tekinthető folyamatokat valamiképpen felülről is katalizálni kell. Ebben eddig még az Oktatási Minisztérium nem mutatkozott eléggé határozottnak és kreatívnak, pedig ez önérték és önbecsülés kérdése is, hiszen annak idején ugyanez a szociáldemokrata-liberális irányultságú oktatási irányítás emelte a NAT-ban törvényerőre ezt a hungaricumot. Az ötödik kitérésí lehetőség az egyházi iskolák, amelyek többségében a legutóbbi időig afféle világias huncutságnak és a hittan nem kívánt konkurensének tekintették az emberismeretet, ám az utóbbi időben, úgy tűnik, változott a helyzet. Egyre többen vallják ebben a körben, hogy a keresztény iskola egyik differencia specifikája, hogy ott az istenképmás ember nem lehet afféle mellékszereplő, s „a kegyelem a természetre épít” klasszikus elv alapján jól építhet a keresztény katekézis az ember- és erkölcsismeretre. A hatodik kitérésí lehetőség a tájékoztatás, ugyanis a tárggyal kapcsolatban nem csak az alul-, hanem a félretájékoztatás is jelentős mértékű. Hogy az egykori lajosmizsei párttitkárt idézzem: „ebben a viszonylatban nagy kavár van ám a fejekben”.

Sokak számára nem világos, hogy milyen keretben, óraszámban, hogy ki taníthatja a tárgyat, ki érettségizhet és ki érettségiztethet. A hetedik kitörési lehetőség – „a hetedik te magad légy” – természetesen az ember. És az erkölcsismeret jellegű tárgyakat oktatók egyesülete, mely abban a reményben alakult, hogy az ember- és az erkölcsismeret – ha egyelőre még nem is lehet főszereplő iskoláinkban –, legalább annyira megbecsült epizodista lesz, mint a színházi világ epizodistái, akik saját jogon visznek el komoly díjakat évente. Mint a főhivatású epizodisták egyike, úgy vélem, joggal érzem úgy, hogy van mit féltelnünk, van miért perelnünk, van miben reménykednünk. Az Emberismeret és Etika Tanárok Egyesülete kínáló lehetőség a féltés, a perlés és reménykedés jegyében történő munkálkodásra, mind a fejlesztő, mind az érdekérvényesítő tevékenységre. Hát akkor tagtársak, nosza, rajta, lássunk hozzá.

Örkény István *Magyar Pantheon* című novellájában az éppen zárva tartó múzeum portása – megsajnálva a pestre kiránduló vidéki gimnazistákat – az éppen üresen kongó csarnokban megrendezi a Hubauer Sándor Emlékkiállítás: a tárlókba saját kis dolgait helyezve bemutat egy magyar átlagembert, a maga átlagos és rendkívüli rekvizitumaival és vágyaival. Hazatérve a lányok dolgozatot írnak „Mit láttam a budapesti tanulmányi kiránduláson?” címmel. Örkény így fejezi be a novellát. „Az ifjúságot csak látványos dolgok lelkesítik: oldalakat írnak a Mátyás-templomról, egy önkiszolgáló büféről, az Országzászlóról (...) A Hubauer Sándor Emlékkiállításról alig valamit. Ilyenek ezek a mai fiatalok.” Bizva az emberismeret fokozatos meghonosodásában abban reménykedem, hogy akár már a közeljövőben sokaknak jelent majd igazi szenzációt egy ilyen kiállítás, vagyis hát maga az ember, aki olyan, mint minden ember, olyan mint sokan mások, és olyan, aki senki máshoz sem hasonlít, mert egyedi, mert titok, s ha nem is fejthető meg, de legalább megsejthető, és – Karinthyval szólva – „mert nem mondható el senkinek, elmondható mindenkinek”, a diákoknak is, kezdőknek és haladóknak, egyaránt nem kis részben egy hazai innováció jóvoltából.

Jegyzet

(1) Schulze, Gerhard: A Német Szövetségi Köztársaság kulturális átalakulása. c. írásában. In Wessely Anna (1998, szerk): *A kultúra szociológiája*. Osiris, Budapest. 194–200. az élmény társadalmáról beszél.

(2) A Nemzeti Alaptanterv Szabenyi Péter vezette Ember és Társadalom munkabizottságában.

(3) Nem belvárosi vagy rózsadombi elit iskolákban, hanem a keletmagyarországi végeken (Putnokon, Kazincbarcikán, Sajókázán, Vásárosnaményban, Mátészalkán, Nyírbátorban, Tiszafüreden).

(4) Jászberényben és Sárospatakon, később a Bajai Tanítóképzőben, az ELTE Tanárképző Főiskolán, a Pécsi Tudományegyetemen, a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskolán.

(5) Kamarás István (1996): *Embertan a felsőfokú pedagógusképzésben*. In Kocsis Mihály (szerk): *A képzők (ön- és tovább-)képzése*. Tárogató K., Budapest. 181–189.

(6) Az új főiskolai és egyetemi tárgy koncepcióját jól érzékelteti a *Bevezetés az embertanba* című rendhagyó műfajú tankönyvem, amelyben a biológus, a pszichológus, a szociológus, a filozófus, a teológus, a költő, egy 10 éves kisfiú, egy 18 éves lány, egy falusi öregasszony, egy munkanélküli betanított munkás, egy ausztráliai öslakos és egy titokzatos öregember beszélget arról, hogy mi az ember.

(7) Bizony. 1988-ban még szerepelt a tervezett alaptantervben a vallásismeret is, mely aztán a rendszerváltás után egyszer s mindenkorra lekerült a napirendről, csupán a hittan kötelezővé tétele merült föl.)

(8) *Emberismeret. NAT-kompatibilis részletes tanterv*. (1996) ÉKP Központ, Budapest.

(9) Kamarás István – Vörös Klára (1996): *Embertan I. 10–13 éveseknek*. ÉKP Központ, Budapest. Kamarás István – Vörös Klára (1996): *Embertan II. 13–16 éveseknek*. ÉKP Központ, Budapest. Kamarás István – Vörös Klára (2002): *Embertan III. 15–18 éveseknek*. OKTKER, Veszprém.

(10) *Emberismeret 4–5. osztály. Tanterv és módszertani útmutató*. (Készítették a kisújszállási Kossuth Lajos Ált. Isk. tanárai) Szolnok. (1994) Kamarás István (1995): *Emberismeret, erkölcsismeret, vallásismeret. Tantárgyi útmutató 4–6. évfolyam*. ÉKP Központ, Tárogató K. Budapest. Kamarás István (1996): *Emberismeret, erkölcsismeret, vallásismeret. Tantárgyi útmutató 7–8. évfolyam*. ÉKP Központ, Tárogató K. Budapest.

(11) Bohár András (1993): *Antropológiai és etikai vázlatok*. Keraban K., Budapest. *Embertan óravázlatok*. (1993) Borsod – Abaúj Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, Miskolc.

Kamarás István – Sárkány Klára (1993): *Embertan középfaladónak*. Keraban K., Budapest. Kamarás István (1996): *Bevezetés az embertanba*. PSZM, Budapest. 428. Kamarás István – Makk Katalin – Varga Csaba (1993): *Kagylózene (beszélgetések az emberről)*. Szent Gellért Kiadó, Budapest. 357. Kuslits Katalin (1993): *Tanítható-e az ember? Tanári segédkönyv és szöveggyűjtemény*. Dinasztia Kiadó, Budapest.

(12) Heller Agnes: u.o.

(13) Szűcs Ferenc (1995): Lehet-e erkölcsöt tanítani?

In *Támasz és talpkő* (Tanulmányok az erkölcsstan tanításához). Kálvin J. Kiadó, Budapest. 125–132.

(14) Horánszky Nándor: Erkölcsi nevelés – vallásoktatás – etikaoktatás. In *Támasz és talpkő* (Tanulmányok az erkölcsstan tanításához). Budapest. 1995. Kálvin J. Kiadó 133–154.

(15) *Nemzeti alaptanterv*. (1995) Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest. 11–14.

(16) Uo. 102–106.

(17) Tagjai voltak: Bauer Lilla, Berán Ferenc, Brassói Sándor, Endreffy Zoltán, Homor Tivadar, Horváth-Szabó Katalin, Kamarás István, Lányi András, Máté-Tóth András, Pósfai Péter, Sólyom Anikó,

Szűcs Ferenc, Végh András, Victor András, Zsolnai László.

(18) A három legnagyobb történelmi egyháznak külön is voltak képviselői a bizottságban, melynek rajtuk kívül is voltak szép számmal vallásos tagjai.

(19) Az akkori miniszter (Pokorni Zoltán) által felkért etikaoktatási szak különböző világnézeti és pártállású tagjainak (köztük a történelmi egyházak képviselőinek) egyöntetű támogatásával.

(20) Közéjük tartozik az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Programot vállaló 30–40 iskola.

(21) 1998-ban, a Nemzeti alaptanterv bevezetésekor közel félezer iskolában legalább heti egy órában, közel ezer iskolában az osztályfőni óra keretében kezdtek el tanítani ezt a tárgyat, a következő években azonban a készülő kerettanterv hírére oktatása a legtöbb iskolában abbamaradt, pedig 1998-ra már 800 tanár végzett el 30–60 órás felkészítő tanfolyamot.

(22) 2006 januárjában írom ezt.

Kamarás István

Pannon Egyetem, BTK,
Antropológia és Etika Tanszék

Miskolci és pécsi tanárjelöltek értékelési ismeretei és attitűdjei

Egyéni kérdőíves vizsgálatunk során elsősorban arra kerestük a választ, hogy a tanárjelöltek tanulmányaik során hogyan készülnek fel az értékelési feladatokra, illetve hogyan ítélik meg a képzést és saját kompetenciáikat ebben a vonatkozásban. S arra is kíváncsiak voltunk, hogy a választott két intézményben megvalósuló tanárképzésben résztvevők értékelési szemléletmódja között milyen hasonlóságok és különbségek mutathatók ki.

Napjainkban egyre nagyobb jelentősége van az iskola teljes tevékenységrendszerét átfogó értékelési feladatoknak, amelyek a tanári értékelő szerep átalakulását is megkívánják. A hatvanas évekig visszatekintve megállapítható, hogy a kutatók a tanári munka hatékonyságának vizsgálata során foglalkoztak az értékelés egyes aspektusaival (Cooper, Berliner: készségfejlesztő programok; Evans, Falus: tevékenységközpontú programok; Schön, Shulman: reflektív képzési modell). (Falus, 1986; Szivák, 1999) Bár ezeket a kutatási eredményeket a tanárképzés igyekezett beépíteni, mégis a nemzetközi és a hazai képzés egyoldalúságáról beszélhetünk, hiszen általában a „tanulói teljesítmény értékelésének” témáját preferálja.

A mintát – témánk szempontjából leginkább releváns tudással rendelkező – V. éves nappali tagozatos tanár szakos hallgatók alkották, akik a Miskolci Egyetem esetében valamennyien bölcsész hallgatók voltak (102 fő), a Pécsi Tudományegyetemen pedig a bölcsész mellett természettudományi, művészeti és testnevelés szakosok (61 fő).

A Miskolci Egyetemen az 1990-es évek elején megindult bölcsészképzés keretében a Neveléstudományi Tanszéken folyik tanárképzés, melynek legfőbb sajátossága a különféle pedagógiák egymásmellettiiségét hangsúlyozó alternatívitás hirdetése. A tanári szakmát